

Weidner, Verena

Soziologische Systemtheorie und Musikpädagogik. Annäherungen an ein Theorieverhältnis

Niessen, Anne [Hrsg.]; Knigge, Jens [Hrsg.]: *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung*. Münster ; New York : Waxmann 2015, S. 67-79. - (Musikpädagogische Forschung; 36)



Quellenangabe/ Reference:

Weidner, Verena: Soziologische Systemtheorie und Musikpädagogik. Annäherungen an ein Theorieverhältnis - In: Niessen, Anne [Hrsg.]; Knigge, Jens [Hrsg.]: *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung*. Münster ; New York : Waxmann 2015, S. 67-79 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-126091 - DOI: 10.25656/01:12609

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-126091>

<https://doi.org/10.25656/01:12609>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Anne Niessen, Jens Knigge (Hrsg.)

THEORETISCHE RAHMUNG UND THEORIEBILDUNG IN DER MUSIKPÄDAGOGISCHEN FORSCHUNG

THEORY FRAMEWORK AND DEVELOPMENT IN MUSIC EDUCATION RESEARCH

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF)

Band 36

Proceedings of the 36th Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Anne Niessen, Jens Knigge (Hrsg.)

Theoretische Rahmung
und Theoriebildung in der
musikpädagogischen Forschung

Theory Framework and
Development
in Music Education Research



Waxmann 2015
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Musikpädagogische Forschung, Band 36 Research in Music Education, vol. 36

ISSN 0937-3993

ISBN 978-3-8309-3313-7

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2015
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: Sven Solterbeck, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Anne Niessen & Jens Knigge

Vorbemerkung 9

Editors' note

Matthias Proske

Unterricht als kommunikative Ordnung

Eine kontingenzgewärtige Beschreibung 15

Teaching as communication. A contingency-based approach

Hermann J. Kaiser

Paradigma versus Denkstil

Modi systematischer Historiographie in der Musikpädagogik 33

Dimensions of historiography – Paradigma versus thought-style

Thomas Busch

Das Wer, Wie und Was von (An-)Ordnungen

Überlegungen zu Raumtheorie und Gerechtigkeit im Feld

der Musikpädagogik 51

Who arranges what – and how? Considerations regarding the theory

of space and justice within the area of music education

Verena Weidner

Soziologische Systemtheorie und Musikpädagogik

Annäherungen an ein Theorieverhältnis 67

Sociological Systems Theory and music education. Approaches to

a relation between the theories

Adrian Niegot

Geltung – Gebrauch – Gehalt

Geltungstheoretische Überlegungen zu musikbezogenen historischen
Sinnbildungen in musikpädagogischer Perspektive 81

*Validity – usage – content. Reflections on validity regarding the construction
of historical context from a music educational perspective*

Malte Sachsse

Mensch und Musik im ‚Rahmen‘ der Theorien

Pluralisierung, Reflexion und Kritik als Aufgaben einer
bildanthropologisch orientierten musikpädagogischen Forschung 95

*Man and music in the ‘frame’ of theories. Pluralization, reflection and
criticism as functions of a music pedagogical research orientated towards
image-anthropology*

Samuel Campos

Subjekte der Praxis – Praxis der Subjekte

Subjektivierung als Perspektive musikpädagogischer Unterrichtsforschung ... 111

*Subjects of practice – practice of subjects. Subjectivation as
a perspective for studies in music education*

Monica Esslin-Peard, Tony Shorrocks & Graham F. Welch

The Art of Practice

Understanding the process of musical maturation through reflection 125

Lisa Knörzer, Christian Rolle, Robin Stark & Babette Park

„... er übertreibt und das macht mir seine Version zu nervös“

Einzelfallanalysen musikbezogener Argumentationen 147

“... he overacts and this makes his version too agitated for me”

A single-case analysis of music-related argumentations

Johannes Hasselhorn & Andreas C. Lehmann

Leistungsheterogenität im Musikunterricht

Eine empirische Untersuchung zu Leistungsunterschieden im Bereich
der Musikpraxis in Jahrgangsstufe 9 163

Heterogeneity of achievements in the music classroom –

*An empirical investigation regarding differences in practical
musical competences in 9th grade*

Melina Carmichael & Christian Harnischmacher

Ich weiß, was ich kann!

Eine empirische Studie zum Einfluss des musikbezogenen
Kompetenzerlebens und der Motivation von Schülerinnen und Schülern
auf deren Einstellung zum Musikunterricht 177

*I know my own skills. An empirical study regarding the influence
of music-related competence and motivation of students in their attitudes
towards music education at schools of general education*

Daniel Fiedler & Daniel Müllensiefen

Validierung des Gold-MSI-Fragebogens zur Messung
Musikalischer Erfahrungheit von Schülerinnen und Schülern
der Sekundarstufen an allgemeinbildenden Schulen 199

*Validation of the Gold-MSI questionnaire to measure musical sophistication
of German students at secondary education schools*

Michal Bischoff, Tim Sandkämper & Christoph Louven

Jugendliche und ‚Klassische Musik‘

Vorurteile und Klischees 221

Teenagers and classical music – Prejudices and clichés

Michael Ahlers & Andreas Seifert

Sprachliche Heterogenität im Musikunterricht 235

Language diversity in music lessons

Verena Weidner

Soziologische Systemtheorie und Musikpädagogik

Annäherungen an ein Theorieverhältnis

Sociological Systems Theory and music education.

Approaches to a relation between the theories

In contrast to general pedagogy, music education occasionally adopts Niklas Luhmann's sociological Systems Theory, but does not explicate the relation between the two theoretical discourses. Hence the question to what extent a system theoretical point of view can enrich music educational theories remains still open. Therefore, the text below focusses on different adoptions of Luhmann's theoretical concepts within the field of music education and analyses in what way the 'systems theoretical view' leads to further insights. It becomes evident that the evaluation of the relation between sociological Systems Theory and music education depends on the theoretical aspects that are emphasized.

Eine irritierende Theorie?

Eine der einprägsamsten Anekdoten im Umfeld der Systemtheorie Niklas Luhmanns¹ besteht in der Karl Eberhard Schorr zugeschriebenen Ankündigung, es werde einen systemtheoretischen „Theorieputsch“ geben (Brumlik, 1987, S. 232). Zu putschen galt es ihr zufolge gegen nicht weniger als die gesamte geisteswissenschaftliche Pädagogik. Wenngleich als politisches Vorhaben nicht ganz ernst zu nehmen,² wird die Metapher des kämpferischen Umsturzes in diesem Zusammenhang nicht grundlos tradiert. Luhmann und Schorr nämlich beschrieben ihre Analysen erziehungssystemischer „Reflexionsprobleme“ (Luhmann & Schorr, 1988, passim) auch schriftlich nicht etwa als friedlich gemeinte Offerten, sondern voll-

1 Mit ‚soziologischer Systemtheorie‘ sind im vorliegenden Kontext das Theoriekonzept Niklas Luhmanns sowie die Anknüpfungen durch Armin Nassehi und Irmhild Saake (s. u.) gemeint. Ausgeblendet bleibt insbesondere die von Luhmann stark rezipierte Vorgängertheorie Talcott Parsons’.

2 Tenorth korrigiert die Anekdote später: Seiner Erinnerung nach „haben beide, Luhmann wie Schorr, von einem ‚Theoriepush‘ gesprochen, also einem Anstoß neu zu denken.“ (Tenorth, 2014, Fn. 3)

ten sie als „Minen“ verstanden wissen, „die im Wissenschaftssystem fabriziert sind“ und „im Erziehungssystem hochgehen [können]“ (ebd., S. 8), oder – unter Aussparung der militärsprachlichen Anspielungen – als einen „Theoriekontext“, der sich auf die Pädagogik zumindest „irritierend und verunsichernd“ (ebd., S. 364) auswirken sollte.

Dass dieses Ansinnen wenigstens teilweise Erfolg hatte, deutet sich bereits in dem von Jürgen Oelkers und Heinz-Elmar Tenorth gezogenen Zwischenfazit an, die Systemtheorie habe der Pädagogik als „nützliche Provokation“ (Oelkers & Tenorth, 1987, S. 13) gedient. Daneben sind es jedoch vor allem zahlreiche in Reaktion auf die Studien Luhmanns und Schorrs erschienene Publikationen, die darauf schließen lassen, dass der systemtheoretische „Angriff“ (ebd., S. 31) auf die pädagogische Selbstreflexion an dieser nicht spurlos vorübergegangen ist.

Im Vergleich dazu wirkt die Musikpädagogik in ihrer Reaktion auf die Luhmannsche Systemtheorie (ebenso wie auf andere Systemtheorien) nahezu uneindrückt. Weder sind, wie es für eine Auseinandersetzung mit Luhmann typisch wäre, breiter ausformulierte Abwehrreaktionen festzustellen, noch hat es, abgesehen von einem kurzen Aufriss durch den Norweger Geir Johansen (Johansen, 2010), je eine explizite Verhältnisbestimmung gegeben. Stattdessen scheint die Luhmannsche Theorie, sofern sie überhaupt rezipiert wird, mehr oder minder ‚friedlich‘ Einzug in das Feld musikpädagogischer Bezugstheorien gehalten zu haben.³

Bemerkenswert ist eine solche implizite Theorieaufnahme nicht nur deshalb, weil für alternative Theorietraditionen, wie etwa die Sprachanalyse (Flämig, 2003) oder die Phänomenologie (Vogt, 2001), inzwischen eine ausdrückliche Klärung hinsichtlich ihrer musikpädagogischen Bedeutung stattgefunden hat, sondern vor allem, weil die Kritik, die in anderen Zusammenhängen gegenüber der Luhmannschen Systemtheorie bisweilen geäußert wird, möglicherweise auch für die Musikpädagogik von Relevanz ist. Wenn etwa der Musikwissenschaftler Volker Kalisch in Luhmanns Konzeption einen „von jeglichem Phänomenbefund abgezogene[n] System-Generierungs-Automat[en]“ zu erkennen glaubt oder wenn Michael Brumlik mit Blick auf die Sozialpädagogik konstatiert, „dass die scheinbar so schockierenden Vorschläge der Systemtheorie [...] zu spät kommen bzw. redun-

3 Offensichtlich wird letzteres besonders im Zusammenhang mit (systemisch-)konstruktivistischen Ansätzen, in denen Luhmann als einer von vielen Referenzautoren herangezogen wird. Henning Scharf z. B. rekurriert auf die systemtheoretische Kommunikationstheorie, um damit „einmal mehr“ das zu stützen, „was schon in der Einleitung zu [seiner] Arbeit [...] als zentrale These [...] aufgestellt und im weiteren Verlauf immer mehr bestätigt worden ist: es kann keinen ‚Austausch‘ von Wissen – ‚Wissen‘ verstanden als ein ‚Gut! – geben.“ (Scharf, 2007, S. 274). Ähnlich greift Stephan Hametner das Luhmannsche Kommunikationsmodell auf, um „auf Basis der Semiotik, des Konstruktivismus und der Systemtheorie“ eine „Theorie des Beobachters“ zu entwickeln, bei der „diese drei Ansätze erfolgreich ineinander greifen“ (Hametner, 2006, S. 93). In beiden Fällen sorgt der Bezug auf Luhmann also weniger für Irritationen als für eine Harmonisierung von ohnehin schon veranschlagten theoretischen Aussagen.

dant sind“ (Brumlik, 1987, S. 233), so stellt sich die Frage, ob dies jeweils auch für entsprechende Anschlüsse an das Luhmannsche Theoriekonzept aus Richtung der Musikpädagogik gilt.

Im Folgenden sollen deshalb exemplarisch einige systemtheoretisch beeinflusste musikpädagogische Arbeiten herausgegriffen und genauer auf das dort zu beobachtende *Verhältnis zwischen soziologischer Systemtheorie und musikpädagogischer Theoriebildung* hin untersucht werden.⁴ Beabsichtigt ist dabei keine umfassende Evaluation der zitierten Texte, sondern die Gegenüberstellung verschiedener Lesarten: Eine ‚kritische‘ Lektüre der Arbeiten, wie sie ausgehend von Kalischs Einwand der ‚Phänomenfremdheit‘ bzw. ausgehend von Brumliks Redundanzverweis denkbar wäre, wird es zunächst jeweils nahe legen, eine *systemtheoretisch fundierte Rekonstruktion musikpädagogischer Fachstrukturen* ebenso wie die *systemtheoretische Rekonstruktion musikpädagogischer Grundbegriffe* als wenig ertragreich abzulehnen. Davon abweichende Lektürestrategien hingegen, die alternative ‚Effekte‘ des systemtheoretischen Beobachtens in den Fokus nehmen, werden anschließend jeweils deutlich machen, inwiefern sich die soziologische Systemtheorie für die musikpädagogische Theoriebildung als gewinnbringend erweisen kann. Deutlich wird schließlich, dass die Frage, inwieweit es sinnvoll ist, von einer *systemtheoretisch* strukturierten *Musikpädagogik* auszugehen, erst dann sinnvoll zu beantworten ist, wenn geklärt wurde, in welcher Hinsicht man sich zusätzlichen Erkenntnisertrag erhofft.

Musikpädagogische Anschlüsse an die Systemtheorie

Niklas Luhmanns

Systemtheoretische Rekonstruktion musikpädagogischer Fachstrukturen

Die wahrscheinlich naheliegendste Art, aus Richtung der Musikpädagogik an die Luhmannsche Systemtheorie anzuknüpfen, liegt in der systemtheoretischen Perspektivierung ihrer fachlichen Strukturen. Entsprechend beginnt Geir Johansen seinen ersten Aufriss zu der Frage, „what we may see if we approach the music education field from a perspective of sociological system theory“ (Johansen, 2010, S. 51) mit der Feststellung, diese Herangehensweise bringe es mit sich, die Musikpädagogik als ein durch bestimmte Charakteristika spezifiziertes soziales System zu betrachten:

„Seen through a system theoretical lens, the field of music education emerges as a social system that exists among human beings to reduce the perceived complexity of music-human relations in the world.“ (ebd., S. 60)

4 Thematisiert werden Schläbitz, 1998, 2004, 2011; Jost, 2007; Johansen, 2010; Wied, 2010; Orgass, 2011 und Godau, i. V.

Die Systemzugehörigkeit von Ereignissen sei folglich davon abhängig, ob diese durch einen systemspezifischen zweiwertigen Code erfasst würden:

„The field's boundary with the environment is established, maintained and revised on the basis of the binary code music educational/not music educational.“ (ebd., S. 54)

So einleuchtend sich diese Form der Luhmann-Rezeption zunächst jedoch darstellt, so wenig eindeutig gestaltet sich bereits die Abgrenzung von alternativen Deutungen.⁵

Sichtbar macht dies besonders der Vergleich zwischen den Ausführungen Johansens und den Semantikanalysen Christofer Josts (Jost, 2007). Anders als Johansen argumentiert Jost in seiner auf „systemtheoretischer Betrachtung“ (ebd., S. 1) fußenden Untersuchung nicht für das ‚Emergieren‘ einer sozialsystemischen Musikpädagogik, sondern geht in der Anlage seiner Arbeit davon aus, dass sein Untersuchungsgegenstand – der „Umgang mit populärer Musik an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland nach 1945“ – im Rückgriff auf „[p]ädagogische, musikpädagogische und curriculare Semantiken“ (ebd.) zu erfassen sei. Auch wenn in Folge der nur spärlichen Explikation des theoretisch-methodischen Horizonts seiner Studien innerhalb der „Einleitung“ (ebd., S. 7–12) nur schwer auszumachen ist, wie Jost die Luhmannsche Theorie in extenso liest, legt bereits dieser implizite Perspektivwechsel auf ‚Musikpädagogik‘ als Semantikkomplex eine Form von Kontingenz offen, die weder von Jost noch von Johansen reflexiv eingeholt wird.

Insgesamt stehen sich damit zwei Sichtweisen gegenüber, bei denen die eine von einer funktional eigenständigen Musikpädagogik ausgeht, während die andere einen semantischen Zusammenhang zeichnet, der sich in seinen speziell musikpädagogischen Sinnbildungen auf einen Teilbereich des Funktionssystems ‚Erziehung‘ und folglich auch auf dessen Codierung (beim späteren Luhmann ‚vermittelbar/nicht-vermittelbar‘ und ‚besser/schlechter‘) bezieht. Rekuriert man hier in erster Linie auf den Aspekt des Phänomenbezugs, wie es ausgehend von der Kritik Kalischs denkbar wäre, so liegt es angesichts der offenbar nur vage möglichen systemtheoretischen Rekonstruktion fachspezifischer Gegebenheiten nahe, auf die große Distanz der Systemtheorie gegenüber ihren Phänomenen sowie den folglich nur geringen Erkenntniswert darauf rekurrierender Beobachtungen zu verweisen.

Eine andere Perspektive auf die zitierten Anschlüsse ergibt sich jedoch im Rekurs auf Luhmanns Fokussierung der System/Umwelt-Differenz:

5 Auch die Ausformulierung selbst bleibt insofern uneindeutig, als Johansen den Begriff des Codes nicht mit Luhmann im Sinne einer systemspezifischen Leitdifferenz verwendet, sondern als bloße Wiederholung der System/Umwelt-Unterscheidung. Hinzu kommt, dass die Subsysteme, die Johansen annimmt, deutlich angelsächsisch geprägt sind (Johansen, 2010, S. 55), sodass für eine Anknüpfung von deutschsprachiger Seite zu fragen wäre, ob eine Übersetzung lediglich der Bezeichnungen oder des gesamten Konzepts näher liegt.

„Das zentrale Paradigma der neueren Systemtheorie heißt ‚System und Umwelt‘. Entsprechend beziehen sich der Funktionsbegriff und die funktionale Analyse nicht auf ‚das System‘ (etwa im Sinne einer Erhaltungsmasse, einer zu bewirkenden Wirkung), sondern auf das Verhältnis von System und Umwelt. [...] Der Ausgangspunkt aller daran anschließenden systemtheoretischen Forschungen ist daher nicht eine Identität, sondern eine Differenz.“ (Luhmann, 1984, S. 242–243)

Bezieht man dieses Paradigma auf die zitierten Beobachtungen musikpädagogischer Fachstrukturen, so zeigt sich, dass der Gewinn einer systemtheoretischen Beschreibung nicht in erster Linie darin besteht, Musikpädagogik *für sich genommen* als einen in einer bestimmten Weise strukturierten Komplex zu identifizieren. In den Fokus rücken vielmehr diejenigen Analysemente, in denen *das Verhältnis* zwischen einem musikpädagogisch relevanten ‚Innen‘ und einem ebensolchen ‚Außen‘ zum Tragen kommt.⁶

Auffällig ist dann zunächst die ähnliche Bewertung, die Johansen wie Jost trotz ihrer unterschiedlichen Blickwinkel im Hinblick auf musikunterrichtliche Curricula vornehmen. Beide machen darin ein Element „struktureller Kopplung“ (Luhmann, 1997, S. 778) aus, dem aufgrund seiner vermittelnden Positionierung zwischen verschiedenen Systemkontexten besondere Aufmerksamkeit zu schenken sei (Johansen, 2010, S. 58–61 bzw. Jost, 2007, S. 10, Fn. 13).

Abgesehen davon erweisen sich jetzt jedoch vor allem solche Passagen als zentral, in denen fachspezifische Schwierigkeiten mit gesellschaftsstrukturell bedingten Resonanzproblemen (Luhmann, 2008, S. 27–33) in Verbindung gebracht werden. Anführen lassen sich hier sowohl die ‚Übersetzungsschwierigkeiten‘, die Johansen zwischen der akademischen Musikerziehung und dem Schulfach Musik anlässlich der Einführung neuer Curricula ausmacht (Johansen, 2010, S. 58–61), als auch die ‚Störungen‘, die Jost zwischen Musikpädagogik und Pädagogik feststellt (Jost, 2007, S. 400) oder die Transferschwierigkeiten, die dieser in Anbetracht der Differenz aus musikpädagogischer Theorie und schulischer Praxis konstatiert (ebd.).

Der Effekt einer systemtheoretischen Betrachtungsweise liegt dabei nicht nur darin, vermeintlich persönliche Probleme als strukturell bedingte auszuweisen (Johansen, 2010, S. 58), sondern möglich wird auf diese Weise zudem eine Perspektivierung, bei der in wissenschaftstypischer Manier „Vergleiche“ gezogen werden, die im Gegensatz zu alltäglichen Gegenüberstellungen „gewagter, unwahrscheinlicher, verblüffender“ (Luhmann, 1990, S. 409) ausfallen. Ersichtlich wird dies z. B. beim Blick auf die von Jost und Johansen je thematisierten ‚Lösungen‘: Obwohl aus Alltagssicht merkliche Unterschiede bestehen zwischen der Empfehlung Josts, „der rege Austausch zwischen Theorie und Praxis [sei] als wesentliche disziplinäre Aufgabe aufzufassen“ (Jost, 2007, S. 401) und dem impliziten Hinweis Johansens, man habe, um Enttäuschungen vorzubeugen, die Erwartungen hinsichtlich einer

6 Zu relativieren wäre auf diese Weise auch Vogts Kritik an der Autopoiesis-Konstruktion. Vgl. hierzu auch Luhmanns Verweis auf die „poststrukturalistische“ (Luhmann, 1987/2008, S. 60, Hv. i. O.) Einbettung des Theorems.

möglichen Steuerung des Praxisfeldes stark zurückzuschrauben, erscheinen sie einem Beobachter, der beide Antworten auf die Differenz von ‚Wissenschaft‘ und ‚Erziehung‘ bezieht, in ihrer Funktion, speziell dieses Bezugsproblem zu bearbeiten, als funktional äquivalent.⁷

Systemtheoretische Rekonstruktion musikpädagogischer Grundbegriffe

Eine weitere seitens der Musikpädagogik gewählte Anschlussweise an Luhmanns Systemtheorie besteht darin, dessen begriffshistorische Studien aufzugreifen und ausgehend davon die je facheigene grundbegriffliche Situation zu reflektieren. Ins Feld führen kann man hier sowohl die schon im Titel eine solche Verfahrensweise ankündigenden Ausführungen von Stefan Orgass, bei denen „Kontingenz als musikpädagogischer Grundbegriff“ (Orgass, 2011, S. 205) diskutiert wird, als auch das Postulat von Norbert Schläbitz, die „(Musik-)Pädagogik“ solle „Abschied nehmen vom schönen Klang“ der „Bildungsmetapher“ (Schläbitz, 2011, S. 68) und sich auf eine „Kultur“ einstellen, die „nicht mehr als gewachsenes Gut erfahren [wird]“ (ders., 1998, S. 162). Nennen lassen sich in diesem Zusammenhang aber auch die methodologischen Überlegungen Verena Wieds, in denen sie die forschungsleitende Idee der „Beobachtung individuellen Nachdenkens“ (Wied, 2010, S. 1) zugunsten einer auf „Kommunikation“ und „Personen“ abstellenden Sichtweise dekonstruiert (Wied, 2010, passim), ebenso wie der sowohl rezeptiv (bezogen auf das Erfassen entsprechender Situationen) als auch präskriptiv (im Sinne einer musikdidaktischen Prämisse) zu begreifende Hinweis Marc Godaus, beim unterrichtlichen Musizieren sei neben der Musik als Methode primär der „*Kontext als Methode*“ (Godau, i. V., S. 1, Hv. i. O.) zu berücksichtigen.

Wie schon im Rahmen der fachstrukturell ausgerichteten Beobachtungen, so lässt sich auch im Zusammenhang mit diesen grundbegrifflich orientierten Ansätzen die Rolle der Luhmannschen Systemtheorie unterschiedlich deuten. Ein auf Gemeinsamkeiten abstellender Vergleich fördert dabei zunächst das Moment der Kontingenz – etwas nicht Notwendiges, aber auch nicht Unmögliches – zutage. Es steht nicht nur dann zentral, wenn, wie bei Orgass, speziell dieser Begriff beleuchtet wird (Orgass, 2011), sondern auch, wenn die aktuelle gesamtgesellschaftliche Situation zur Geltung gebracht oder generell eine von ontologischen ‚Resten‘ befreite Denkweise hervorgehoben wird. Entsprechend betont Schläbitz, wir lebten „in einem Umfeld, in dem nichts mehr sicher ist“ (Schläbitz, 2011, S. 68), und diagnostiziert dem „Gegenbegriff von Kontingenz“, der „*Notwendigkeit*“ (ders., 2004,

7 Sichtbar werden auf diese Weise auch Äquivalenzen zwischen fachinternen und fächerübergreifenden Problembearbeitungen, wie sie etwa im Zusammenhang mit der Beziehung ‚Musikpädagogik – Musikwissenschaft‘ bzw. ‚Musikpädagogik – Musiktheorie‘ zu beobachten sind (Weidner, 2010, S. 133–134; Weidner, i. V.).

S. 15, Hv. i. O.), einen Bedeutungsverlust,⁸ während Godau und Wied mit Blick auf ‚Unterrichtsforschung‘ darauf aufmerksam machen, „dass ein ‚Funktionieren‘ einer Methode eine Zuschreibung eines Beobachters bleibt“ (Godau, i. V., S. 2) bzw. dass ein Forscher in seiner Interpretation von Interviewtexten selektiv agiere und man sich deshalb darüber klar sein müsse, dass – überspitzt formuliert – „auch alles anders sein könnte“ (Wied, 2010, S. 10).

Auch wenn man am Wahrheitswert dieser Aussagen nicht zweifeln will – nimmt man sie hinsichtlich eines systemtheoretisch zu befördernden Erkenntnissertrags ins Visier, so stellt sich ähnlich wie im Zusammenhang mit dem systemtheoretischen Phänomenbezug eine gewisse Skepsis ein. Abgesehen von der Austauschbarkeit, die sich aufgrund der reduzierten Perspektive für das systemtheoretische Beobachten ergibt, drängt sich spätestens mit Schläbitz’ Hinweis auf Kopernikus die Frage auf, ob das bloße Faktum der Beobachterabhängigkeit einer jeden Erkenntnis und der damit einhergehende Verlust an ‚Sicherheit‘ nicht bereits seit Kants Vernunftkritik bekannt sind.⁹ Mit Brumlik wäre dann für die musikpädagogische Theoriebildung festzuhalten, was dieser bereits vor knapp dreißig Jahren im sozialpädagogischen Kontext festgestellt hat, nämlich, dass eine systemtheoretische Perspektive „allenfalls ein leises Rauschen im Establishment“ (Brumlik, 1987, S. 232), nicht aber gewinnbringende Anschlüsse begünstigt.¹⁰

Ähnlich wie im Kontext der systemtheoretischen Rekonstruktion musikpädagogischer Fachstrukturen sorgt jedoch auch jetzt eine genauere Fokussierung der systemtheoretischen Beobachtungswerkzeuge für eine veränderte Perspektive auf die musikpädagogische Luhmann-Rezeption.

Als aufschlussreich erweist sich hier besonders der Rekurs auf Armin Nassehi und Irmhild Saakes Erläuterungen zum Verhältnis zwischen systemtheoretischer Forschung und der Kontingenzthematik: „Kontingenz zum Forschungsthema zu machen“, so diese, „bedeutet Strukturen ihrer Bearbeitung zu suchen.“ (Nassehi & Saake, 2002, S. 83). Sobald ein in dieser Weise orientiertes Forschen „den Konstruktionsprozessen der Kommunikation folgt“ (ebd., S. 84), ergibt sich nicht etwa nur ‚Durcheinander‘ (Schläbitz, 1998, 2004), sondern man „erfährt, [...] wie Eindeutigkeiten operativ erzeugt werden“ (Nassehi & Saake, 2002, S. 84). Im Zentrum des Interesses stehen demnach weniger ‚Unsicherheit‘ oder ‚Umweltkomplexität‘ per

8 Folgerichtig fordert Schläbitz in einem späteren Text, auch im Umgang mit musikdidaktischen Modellen sei deren Kontingenzcharakter zu berücksichtigen bzw. ein ideologischer Gebrauch zu vermeiden (Schläbitz, 2014).

9 Zu den Unterschieden zwischen einer transzendentalen und einer systemtheoretischen Sichtweise s. z. B. Luhmann, 1990, S. 13.

10 Nicht bestritten sei mit dem Verweis auf die lange Tradition der *Theorieperspektive* jedoch die Notwendigkeit, auf die entsprechenden Einsichten *aus praktischen Gründen* gegebenenfalls zu einem späteren Zeitpunkt wiederholt hinzuweisen. Wenn Schläbitz also im Rückgriff auf den genannten Theoriekontext Defizite innerhalb der Musikwissenschaft verdeutlicht, so kann dies der aktuellen Situation angemessen sein, unabhängig davon, wann die rezipierten Theoriefiguren zuerst formuliert worden sind.

se, als vielmehr die zu beobachtenden Mechanismen, nach denen Kontingenz so eingeschränkt wird, dass „im Unsicheren noch Struktur erkennbar bleibt.“ (Luhmann & Schorr, 1988, S. 16–17)

Entscheidend ist Nassehi zufolge dabei die Berücksichtigung von Kommunikationssituationen, in denen

„Gesellschaft insofern sichtbar [wird], als codierte Funktionssysteme eine bestimmte Logik der Situation erzeugen – nicht als Makro-Phänomen, was immer das auch sein soll, sondern als konkrete Form der Erzeugung von Ordnung. Die Anschlussfähigkeit dieser Kommunikation schränkt sich anders ein als die Logik der Interaktion. Sieht man nur diese [...] blendet man exakt das aus, worum es einer operativen Theorie der Gesellschaft geht: in den Blick zu nehmen, wie konkrete, beobachtbare Kommunikationen *Gesellschaft* vollziehen.“ (Nassehi, 2009, S. 388–389, Hv. i. O.)

Setzt man diese Überlegungen in Bezug zu den in Frage stehenden musikpädagogischen Anknüpfungen, so impliziert dies, zusätzlich zu deren epistemologischen Ausgangsannahmen speziell deren Rückgriffe auf die systemtheoretische Gesellschaftstheorie zu fokussieren. In den Vordergrund rücken dabei diejenigen Momente, in denen die Elaboration musikpädagogischer Grundbegriffe im Verweis auf gesellschaftsanalytische Überlegungen geschieht.

Deutlich wird aus dieser Perspektive beispielsweise, dass Schläbitz seine Kritik an einem veralteten Verständnis von musikalischer Bildung untermauert, indem er eine Analogie herstellt zwischen der Ordnungsform einer stratifizierten Gesellschaft – eine pyramidische Höherordnung in Richtung des ‚absolutistischen‘ Herrschers – und der Werteordnung, wie sie im Kontext eines auf ‚Hochkultur‘ abstellenden Kulturverständnisses vorherrsche – eine Anordnung, bei der die „Schriftgelehrten“ (Schläbitz, 2011, S. 75) (die Musikwissenschaftler) nur knapp unter den ‚Künstlern‘ und der ‚absoluten Musik‘ angesiedelt sind (Schläbitz, 2011, S. 73–75). Ähnlich verweist Orgass in seiner Ausarbeitung des Kontingenzbegriffes auf eine „Distanz“ (Orgass, 2011, S. 212) in den gängigen pädagogischen und ästhetischen Bearbeitungsweisen von Kontingenz. Wied wiederum schlägt in methodologischer Orientierung vor, eine kontingenzsensible Beobachterhaltung mit dem Aufstellen von gesellschaftliche Kontexte involvierenden Hypothesen zu verknüpfen (Wied, 2010, S. 12), während bei Godau anhand der Begriffswahl („Kontext“) wie auch anhand der damit verbundenen Konzentration auf den jeweiligen sozialen Bezugsrahmen, nämlich entweder musikalischer ‚Spiel-‘ oder schulischer ‚Organisationsrahmen‘ (Godau, i. V.), greifbar wird, wie ‚Gesellschaft‘ im Nassehischen Sinne ‚sichtbar‘ ist.

Darüber hinaus stellt sich vor dem Hintergrund von Nassehis und Saakes Darstellung der Kontingenzproblematik jedoch vor allem die Frage, inwieweit deren Postulat, Kontingenzeinschränkungen offenzulegen, nicht nur für eine hauptsächlich analytisch-deskriptiv angelegte Rekonstruktion musikpädagogischer Deutungsmuster, sondern auch für eine Konstruktion normativer musikpädagogischer Orientierungen von Bedeutung sein kann. Obwohl die Ausführungen Nassehis

und Saakes für sich genommen klar einer wissenschaftlich-distanzierten Betrachtungsweise zuzuordnen sind, lassen sich ausgehend davon nämlich deutliche Unterschiede ausmachen, was die theoretische Einbettung wertbezogener Aussagen anbelangt.

Ersichtlich wird dies besonders im Vergleich der konzeptionellen Grundlegungen von Schläbitz und Orgass: Wo Ersterer einen mehr oder weniger ungebrochenen Zusammenhang herstellt zwischen einer gesamtgesellschaftlichen „Kontingenzkultur“ (Schläbitz, 2011, S. 90) und einer an Luhmann angelehnten ‚Lernbereitschaft aus Prinzip‘ (ebd., S. 82) bzw. einer folglich zu fordernden „unermüdlichen Anstrengung, Neues kennenzulernen“ (Schläbitz, 2011, S. 90),¹¹ dort weist Orgass noch das im vorliegenden Theorierahmen scheinbar kaum zu negierende Postulat, „die musikpädagogische Aufgabe [...] in der Ermöglichung der Erweiterung musikalischer Erfahrungen und musikbezogenen Wissens [zu erblicken] – also in der Steigerung von Kontingenz“ (Orgass, 2011, S. 209) – als „eine pädagogische *Entscheidung*“ (ebd., Hv. VW.) aus. Trotz der starken Übereinstimmungen in inhaltlicher Hinsicht unterscheiden sich die von Schläbitz und Orgass gewählten Begründungen also nicht nur hinsichtlich der in Anschlag gebrachten Kontexte, sondern auch in ihrer Art der Kontingenzbewältigung.

Eine systemtheoretische Musikpädagogik?

Greift man an dieser Stelle erneut die Ausgangsfrage nach einer möglichen Bedeutung der soziologischen Systemtheorie für die musikpädagogische Theoriebildung auf, so wird spätestens im Anschluss an die Untersuchung entsprechender Anknüpfungen seitens der Musikpädagogik deutlich, dass die Frage nicht im Sinne eines ‚entweder – oder‘ zu verstehen ist: Zur Diskussion steht nicht, *ob* der Theoriekontext um Niklas Luhmann überhaupt als eine von vielen musikpädagogischen Bezugstheorien fungieren kann, sondern *inwiefern* es aus musikpädagogischer Sicht nahe liegt, sich die Leitunterscheidung der Systemtheorie in einer Weise anzueignen, die es ratsam machte, von einer systemtheoretisch strukturierten Musikpädagogik zu sprechen.

In ihrem Aufzeigen unterschiedlicher Lesarten sowohl des systemtheoretischen Ansatzes als auch seiner fachspezifischen Einbindungen haben die Analysen außerdem zu erkennen gegeben, dass sich die ‚eine‘ systemtheoretische Musikpädagogik im Sinne eines wenigstens in Ansätzen klar zu umreißenen Theoriekonzepts bislang nicht ausmachen lässt. Feststellen ließen sich lediglich verschiedene mehr oder weniger ertragreiche Anknüpfungsmöglichkeiten, wie sie teils den betreffenden musikpädagogischen Publikationen entnommen werden

11 Vgl. hierzu aber auch Schläbitz' späteres Plädoyer, auf linearkausale Ableitungen zwischen musikdidaktischen Modellen und unterrichtlichen Entscheidungen zu verzichten (Schläbitz, 2014, S. 20).

konnten, teils im Rückgriff auf das soziologische ‚Original‘ gewonnen wurden. Zu nennen wären hier als Beispiele für potentiell gewinnbringende Anschlussweisen *erstens* das Sichtbarmachen von *Resonanzproblemen* zwischen unterschiedlichen musikpädagogisch relevanten Feldern, *zweitens* die *gesellschaftstheoretische Kontextualisierung musikpädagogischer Begriffsreflexionen* sowie *drittens* und in enger Verbindung mit allen anderen Arten des Anschlusses eine Rezeption der *systemtheoretischen Wissenschaftstheorie*, wie sie etwa im Zusammenhang mit dem Problem *wissenschaftlicher Kontingenzbearbeitung* greifbar wurde.

Außerdem lassen sich den Untersuchungen einige Hinweise entnehmen, welche die weitere Ausarbeitung gewinnbringender Anschlussmöglichkeiten bzw. die mögliche Entwicklung eines systemtheoretischen Teildiskurses innerhalb der Musikpädagogik betreffen.

So wäre besonders im Rekurs auf die Anwendung der Systemtheorie im Rahmen der empirischen musikpädagogischen Forschung¹² danach zu fragen, inwieweit das Luhmannsche Theoriekonzept dazu in der Lage ist, die musikpädagogische Theoriebildung auch im Hinblick auf deren aktuelle Begrenzungen in fachsystematischer Hinsicht produktiv zu irritieren. Aufgreifen kann man hier insbesondere das von Jürgen Vogt identifizierte „Desiderat“ einer „wechselseitige[n] Integration von empirischem und theoretischem Wissen“ (Vogt, 2004b, S. 99) bzw. seine „Hoffnung, dass die Grenzen von Bildungstheorie und Bildungsforschung sich als durchlässig erweisen“ (Vogt, 2011, S. 16).

Damit verwandt sind Überlegungen, nach denen Luhmanns Systemtheorie noch stärker, als dies in den oben zitierten Publikationen zu sehen war, als eine Art ‚Katalysator‘ der musikpädagogischen Selbstreflexion in Anschlag gebracht würde.

Vorstellbar wäre in dieser Hinsicht etwa der Rückgriff auf die von Johansen aufgeworfene Frage nach den Konstitutionsbedingungen des musikpädagogischen Feldes. Eine versuchsweise Beantwortung könnte beispielsweise in Form einer Verhältnisbestimmung geschehen, bei der Hermann J. Kaisers Vorschlag, ein ‚Regulativ‘ anzunehmen, das in Richtung einer musikpädagogischen ‚Systematizität‘ orientiert (Kaiser, 2008), mit dem Code-Konzept Niklas Luhmanns in Verbindung gebracht wird.

Des Weiteren wäre in Bezug auf die Inanspruchnahme der Luhmannschen Systemtheorie für normative musikpädagogische Konzeptionierungen zu prüfen, inwieweit sich hierfür besonders aus Richtung einer ‚dekonstruktiv‘ gelesenen Systemtheorie (Stäheli, 2000) relevante Anschlussmöglichkeiten bieten. Auch wenn auch aus dieser Richtung keine umfassende Lösung des (musik-)pädagogischen Praxisproblems zu erwarten ist, könnte man hier etwa an eine Spezifizierung von

12 Eine solche empirische Anwendung der Luhmannschen Systemtheorie zählt auch in der Soziologie noch nicht zum Mainstream, es existieren aber bereits seit längerem erste Ansätze. Erwähnenswert sind hier neben Arbeiten im Umfeld von Nassehi (s. auch hierzu Nassehi & Saake, 2002) vor allem Werner Vogds Versuche, „eine Brücke“ zu bauen zwischen „Systemtheorie und rekonstruktive[r] Sozialforschung“ (Vogd, 2005, 2011, S. 1).

Urs Stähelis ‚ethisch-politischer‘ Reartikulation denken (ebd.) oder, im Sinne einer entsprechenden „Zusammenarbeit“ (Vogt, 1993, S. 100), an ‚Übergänge‘ zwischen soziologischer Systemtheorie und Diskursanalyse.

Unabhängig davon jedoch, inwieweit sich diese weiterführenden Überlegungen letztlich als tragfähig erweisen werden – insgesamt hat die Untersuchung musikpädagogischer Anschlüsse an das Luhmannsche Theoriekonzept deutlich gemacht, dass dessen Systemtheorie für die Musikpädagogik trotz aller ‚Fremdheit‘ relevante Anknüpfungsmöglichkeiten bieten kann. Nimmt man das Verhältnis zwischen soziologischer Systemtheorie und Musikpädagogik in den Blick, so wie es sich aktuell im Ausgang der entsprechenden Publikationen darstellt, dann ist für die Zukunft zwar vermutlich kein systemtheoretisch veranlasster Umsturz der musikpädagogischen Theoriebildung zu erwarten, denkbar bleibt aber die Bereicherung wie auch ihre zeitweise Beunruhigung durch ein systemtheoretisches Supplement.

Literatur

- Brumlik, M. (1987). Reflexionsgewinne durch Theoriesubstitution?: Was kann die Systemtheorie der Sozialpädagogik anbieten? In J. Oelkers, H.-E. Tenorth & K. E. Schorr (Hrsg.), *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie: Karl Eberhard Schorr zu seinem 65. Geburtstag* (S. 232–258). Weinheim: Beltz.
- Flämig, M. (2003). „Meine teuren Freunde, ich rat Euch drum, zuerst Collegium sprachanalyticum“: Vier grammatische Etüden. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. Verfügbar unter: <http://home.arcor.de/zfkm/flaemig3.pdf> 8 [01.02.2015].
- Godau, M. (i. V.). Der Kontext ist die Methode: Gruppenprozesse und informelle Lernmethoden beim Musizieren von Popmusik im Unterricht. In M. Adlers (Hrsg.), *Popmusik-Vermittlung: Zwischen Schule, Universität und Beruf. Symposium an der Leuphana Universität Lüneburg am 13. und 14. Februar 2014*.
- Hametner, S. (2006). *Musik als Anstiftung: Theorie und Praxis einer systemisch-konstruktivistischen Musikpädagogik*. Heidelberg: Auer.
- Johansen, G. (2010). Music Education from the Perspective of System Theory. In R. Wright (Hrsg.), *Sociology and Music Education* (S. 51–62). Burlington: Ashgate Publishing.
- Jost, C. (2007). *Pädagogische, musikpädagogische und curriculare Semantiken in systemtheoretischer Betrachtung: zum Umgang mit populärer Musik an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland nach 1945*. Verfügbar unter: http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?idn=988881578&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=988881578.pdf [01.02.2015].
- Kaiser, H.-J. (2008). Systematizität als Denkform und Institutionalisierung als Form gesellschaftlicher Sicherung: Notate zu den Bedingungen einer Musikpädagogik als Wissenschaft oder: Ein Versuch, Heinz Antholz von 1986 weiterzudenken. In T. Ott & J. Vogt (Hrsg.), *Unterricht in Musik – Rückblick und aktuelle Aspekte: Symposium der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik zum 90. Geburtstag von Heinz Antholz* (S. 41–56). Münster: LIT.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie* (1. Aufl.). Frankfurt: Suhrkamp.

- Luhmann, N. (1987/2008). *Die Autopoiesis des Bewusstseins: Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch* (S. 55–108). Wiesbaden: VS.
- Luhmann, N. (1990). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. (2 Bd.). Frankfurt: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2008). *Ökologische Kommunikation. Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen?* (5. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1988): *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem* (2. Aufl.). Frankfurt: Suhrkamp.
- Nassehi, A. (2009). *Der soziologische Diskurs der Moderne*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Nassehi, A. & Saake, I. (2002). Kontingenz: Methodisch verhindert oder beobachtet: Ein Beitrag zur Methodologie der qualitativen Sozialforschung. *Zeitschrift für Soziologie*, 31(1), 66–86.
- Oelkers, J. & Tenorth, H.-E. (1987). Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie: Eine nützliche Provokation. In J. Oelkers, H.-E. Tenorth & K. E. Schorr (Hrsg.), *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie: Karl Eberhard Schorr zu seinem 65. Geburtstag* (S. 13–54). Weinheim: Beltz.
- Orgass, S. (2011). Kontingenz als musikpädagogischer Grundbegriff. In M. D. Loritz (Hrsg.), *Musik – pädagogisch – gedacht. Reflexionen, Forschungs- und Praxisfelder: Festschrift für Rudolf-Dieter Kraemer* (S. 205–218). Augsburg: Wißner.
- Scharf, H. (2007). *Konstruktivistisches Denken für musikpädagogisches Handeln: Musikpädagogische Perspektiven vor dem Hintergrund der Postmoderne- und der Konstruktivismusdiskussion*. Aachen: Shaker.
- Schläbitz, N. (1998). Mit System ins Durcheinander. In M. von Schoenebeck (Hrsg.), *Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive* (S. 159–186). Essen: Die Blaue Eule.
- Schläbitz, N. (2004). *Mit System ins Durcheinander: Musikkommunikation und (Jugend-)Sozialisation zwischen ‚Hard-Net‘ und ‚Soft-Net‘*. Osnabrück: epos. Verfügbar unter: <http://www.epos.uni-osnabrueck.de/music/templates/buch.php?id=45> [01.02.2015].
- Schläbitz, N. (2011). Abschied nehmen vom schönen Klang: Die Bildungsmetapher: Plädoyer für eine kopernikanische Wende in der (Musik-)Pädagogik. In M. D. Loritz (Hrsg.), *Musik – pädagogisch – gedacht: Reflexionen, Forschungs- und Praxisfelder: Festschrift für Rudolf-Dieter Kraemer* (S. 68–93). Augsburg: Wißner.
- Schläbitz, N. (2014). Nicht isolieren. Integrieren!: Kritik des monokausalen Musikunterrichts. In F. Kampe, J. Oberschmidt & F. Riemer (Hrsg.), *Bericht vom 1. Niedersächsischen Landeskongress Musikunterricht*. Hannover: ifmpf.
- Stäheli, U. (2000). *Sinnzusammenbrüche: Eine dekonstruktive Lektüre von Niklas Luhmanns Systemtheorie*. Weilerswilt: Velbrück Wissenschaft.
- Tenorth, H.-E. (2014). Rezension zu: Bühle, P., Bühler, Th. & Osterwalder, F. (Hrsg.), *Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren*. Bern: Haupt, 2013. In: H-Soz-Kult, 10.03.2014, <http://www.hsozkult.de/publicationreview/id/rezbuecher-21207> [29.06.2015].
- Vogd, W. (2005). Komplexe Erziehungswissenschaft jenseits von empirieller Theorie und theorieller Empirie. Versuch einer Brücke zwischen Systemtheorie und rekonstruktiver Sozialforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(2), 112–133.
- Vogd, W. (2011). *Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung: eine Brücke*. Opladen: Budrich.

- Vogt, J. (1993). Anmerkungen zur möglichen Bedeutung der Diskursanalyse für die Musikpädagogik. In H. Gembriß (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschungsberichte* (S. 91–106). Augsburg: Wißner.
- Vogt, J. (2001). *Der schwankende Boden der Lebenswelt: Phänomenologische Musikpädagogik zwischen Handlungstheorie und Ästhetik*. Würzburg: Königshausen u. Neumann.
- Vogt, J. (2004a). Einleitung: Grundlegendes zu den Grundlagen der Musikpädagogik. In H. J. Kaiser (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung in Deutschland; Dimensionen und Strategien* (S. 49–56). Essen: Die Blaue Eule.
- Vogt, J. (2004b). Das Allgemeine im Besonderen. In H. J. Kaiser (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung in Deutschland: Dimensionen und Strategien* (S. 85–104). Essen: Die Blaue Eule.
- Vogt, J. (2011). Schöngeister und Rechenknechte: Zum Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik*, (49), 13–17.
- Weidner, V. (2010). Musiktheorie und Musikpädagogik. ‚Resonanzprobleme‘ einer Beziehung. In T. Janz & J. P. Sprick (Hrsg.), *Musiktheorie – Musikwissenschaft: Geschichte, Methoden, Perspektiven* (S. 117–144). Hildesheim: Olms. Verfügbar unter: <http://www.gmth.de/zeitschrift/artikel/562.aspx> [01.02.2015].
- Weidner, V. (i. V.). *Musikpädagogik und Musiktheorie: Systemtheoretische Beobachtungen einer problematischen Beziehung*. Münster: Waxmann.
- Wied, V. (2010). Beobachtung individuellen Nachdenkens – eine Unmöglichkeit?: Eine systemtheoretische Herangehensweise für die Auswertung von Interviews in empirischer musikpädagogischer Forschung. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 1(2), 1–15. Verfügbar unter: <http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=40&path%5B%5D=88> [01.02.2015].

Verena Weidner
Schmidtstr. 3
49080 Osnabrück
verena.weidner@uni-osnabrueck.de